



Andreia Filipa  
Fernandes Pires,  
nº120139022

## **A gestão da dimensão afetiva na relação pedagógica**

Conceções e práticas na Educação de  
Infância

Relatório de Estágio  
(Versão definitiva)

Mestrado em Educação Pré-Escolar

6 de maio de 2015

Orientador: Professor Doutor Augusto Pinheiro

## **Agradecimentos**

Agradeço primeiramente, ao Professor Orientador Augusto Pinheiro, por toda a sua disponibilidade, e incentivo relativamente à realização deste projeto de investigação. Por me ter ouvido e apoiado nas horas de maiores angústias, quer pessoais quer académicas. Foi de facto uma referência única, que guardarei durante todo o meu percurso profissional e também pessoal. Fez-me acreditar de que era capaz, apesar de todas as adversidades com que me deparei durante este último ano.

Em segundo lugar, agradeço à minha família e amigos mais próximos, por também me terem sempre apoiado e incentivado durante todo o meu percurso académico.

Agradeço também às educadoras cooperantes pela sua participação neste projecto, e também pela transmissão de saberes, que servirão de referência na minha prática.

Em último lugar e não menos importante, agradeço a todas as crianças dos dois contextos de estágio, uma vez que sem elas e sem aquilo que me ensinaram, não seria possível a realização deste projecto de investigação.

## Resumo

Este projeto explora a temática gestão da dimensão afetiva na relação pedagógica, incidindo particularmente no estabelecimento e gestão da *distância justa* entre o educador e o educando.

Assentando num paradigma interpretativo e numa metodologia qualitativa, este trabalho inspira-se na perspectiva da investigação-ação. O estudo tem como objectivo, encontrar respostas que permitam garantir o estabelecimento da *distância justa*, de forma a melhorar a relação pedagógica que irei construir futuramente nos contextos profissionais.

A procura destas respostas levou à tomada de opções metodológicas de recolha e análise/interpretação da informação, onde estão incluídas as concepções das educadoras cooperantes.

Por fim são apresentadas algumas considerações globais sobre a realização deste trabalho, onde estão presentes as conclusões que dão resposta à questão problema desta investigação, bem como algumas dificuldades sentidas.

Palavras- Chaves:

Distância justa; relação pedagógica; investigação; educadoras; concepções.

## **Abstract**

This project has as its theme management affective dimension in teaching relationship. Building on a qualitative methodology and an interpretative paradigm, this work inspired by the prospect of action inquiry, the objective through all the processes of research, finding answers that will ensure the establishment of fair distance, in order to improve the pedagogical relationship, I will build hereafter in professional contexts.

The search for these answers, led to the adoption of methodological options for the collection and analysis / interpretation of information, which includes the conceptions of the cooperating teachers.

Finally we present some global considerations about this work, where the conclusions that give answer to the question investigation this problem are present, as well as some experienced difficulties.

Keywords:

Fair distance; Pedagogical relationship; Research; Educators; Conceptions.

## Índice

Resumo.....	4
Abstract .....	5
1. Introdução .....	7
2. Quadro Teórico de Referência .....	9
2.1. <i>A relação pedagógica situada na dimensão clínica</i> .....	9
2.2. <i>A Distância justa na relação pedagógica</i> .....	17
3. Metodologia .....	19
3.1. <i>Paradigma Interpretativo e metodologia qualitativa</i> .....	19
3.2. <i>Metodologia investigação-ação</i> .....	23
3.3. <i>Caracterização dos contextos</i> .....	25
3.4. <i>Procedimentos de recolha de informação</i> .....	28
3.5. <i>Análise interpretativa da informação</i> .....	31
3.6. <i>Dispositivos e procedimentos de intervenção</i> .....	32
4. Apresentação e interpretação da intervenção .....	34
4.1. <i>Análise e interpretação das respostas das educadoras ao inquérito</i> .....	43
5. Considerações Globais .....	51
Referências Bibliográficas .....	54
Anexos.....	57
I- <i>Respostas das educadoras cooperantes ao inquérito</i> .....	57

## 1. Introdução

O presente relatório constitui a apresentação de um projeto de investigação-ação sobre o tema da “ Gestão da dimensão afectiva na relação pedagógica”.

O meu interesse e motivação para a escolha deste tema, baseia-se principalmente nas minhas convicções de que o afeto é essencial na relação pedagógica. Durante o meu percurso escolar, desde a educação pré-escolar, que guardei memórias bastante claras da presença de afeto nas minhas relações com os profissionais de educação, o que considero ter sido uma mais-valia na construção da minha identidade pessoal. Neste sentido, como sempre acreditei que a afetividade é um aspeto bastante importante para qualquer ser-humano, durante as relações que estabelecia com a crianças, tentei sempre mantê-lo como um grande pilar dessas mesmas relações.

No primeiro contexto de estágio, visto tratar-se de uma prática com crianças muito novas, tentei da mesma forma manter esta minha convicção, mas no entanto surgiram algumas dificuldades. Neste sentido, o episódio que despoletou o interesse pelo tema, e a consequente construção da questão-problema, “*Como garantir o estabelecimento da distância justa, de forma a melhorar a relação pedagógica?*”, partiu de um episódio com uma criança da sala rosa do contexto de creche, tal como irei aprofundar no capítulo 4 deste trabalho. Após a minha intervenção neste episódio específico, deparei-me com um sentimento de insuficiência, e fui levada a refletir sobre os vários aspectos nela implicados, que posteriormente resultaram na construção da problemática enunciada neste trabalho.

Na minha opinião, o tema deste projeto é bastante pertinente, porque irá permitir a construção de um saber bastante importante para o resto da minha carreira enquanto educadora de infância.

Este projecto tem assim como finalidade, através de todos os processos de investigação, encontrar respostas que permitam garantir o estabelecimento da *distância justa*, de forma a melhorar a relação pedagógica, que irei construir futuramente nos contextos profissionais.

Relativamente à sua estrutura, o primeiro capítulo é a introdução.

No segundo capítulo irei apresentar o quadro teórico de referência que fundamenta os conceitos envolvidos neste trabalho segundo vários autores.

No terceiro capítulo apresento a metodologia, que se encontra dividida em seis subcapítulos, no primeiro refiro o tipo de metodologia utilizada no estudo-investigação qualitativa e o paradigma em que essa metodologia está inscrita- paradigma interpretativo; no segundo, abordo a metodologia específica da investigação-ação; no terceiro faço uma breve caracterização dos contextos da investigação; no quarto descrevo os procedimentos de recolha de informação utilizados; no quinto relato as modalidades que adotei para a análise interpretativa da informação, e no sexto refiro-me aos dispositivos e procedimentos de intervenção.

No quarto capítulo irei apresentar a minha intervenção, através de uma narrativa descritiva da minha intervenção pedagógica, e a sua consequente interpretação à luz do quadro teórico de referência apresentado anteriormente, e posteriormente, num subcapítulo deste quarto capítulo, irei apresentar a análise e interpretação das respostas das educadoras ao inquérito.

O último capítulo refere-se às considerações globais, onde irei não só tecer considerações globais sobre o estudo, como referirei as dificuldades encontradas durante todo o processo de investigação.

Não encaro este projecto de investigação como apenas mais um apêndice a todo o percurso académico, mas sim como um instrumento que me irá permitir otimizar a minha prática enquanto educadora de infância.



## **2. Quadro Teórico de Referência**

### ***2.1. A relação pedagógica situada na dimensão clínica***

Para fundamentar teoricamente o tema em estudo será pertinente começar por referir, uma afirmação feita por Freud, em que este designava três profissões como impossíveis: a profissão de educar, curar e governar (cf. Cifali, 1999).

Estas três profissões têm bastantes semelhanças entre si, e também pela sua complexidade, são consideradas como profissões do humano, e colocadas numa “posição clínica”.

Tal como refere Cifali (2001), “O ensino junta-se aos outros ofícios que designei: ofícios do humano. Ele confronta-se com situações sociais complexas, sujeitas ao tempo onde se misturam o empresarial, o institucional e o pessoal; em que o outro acede ao saber, cresce, excede uma dificuldade que desabilita, que cure. Trabalhamos assim num espaço que exige uma diligência específica de pensamento, uma ética da acção e uma formação adequada, que a palavra “clínica” pode qualificar”.

Esta posição clínica “...é uma arte da investigação e da intervenção que visa uma mudança, atendo-se à singularidade, não tendo medo do risco e da complexidade” (Cifali, s/d).

Os profissionais que estão nesta posição clínica sustentam que os atores estão implicados nas situações; situações e que se misturam o psíquico e o social; onde na presença dos intervenientes, é elaborada uma compreensão sobre o que se passa, uma co construção de um sentido que leva à mudança; onde é realizada uma ligação entre o conhecimento e a acção; onde se realiza uma prática da alteridade e da singularidade (idem).

Ainda segundo Cifali (2004:60), “ (...) a clínica define-se por certa relação com o sofrimento, mas, sobretudo, pelo fato de nos encontrarmos numa situação que favoreça a outrem poder ultrapassar uma barreira, uma dificuldade, uma crise ou, simplesmente,

seguir sua evolução: nossa tarefa é manter um modo de presença para que essa passagem não seja destruidora”.

Atendendo às características que colocam estas três profissões na mesma posição, inclusive a de educar, posso assim considerar que a relação pedagógica situa-se portante nesta mesma dimensão, uma vez que esta é fundamental na profissão de educar.

Na relação pedagógica o papel do educador é caracterizado por diversos aspectos, que o colocam assim numa posição clínica.

Como referi anteriormente, esta posição clínica é utilizada pelos profissionais do humano, e é caracterizada por alguns aspetos, tais como: presença, interesse, confiança, dependência e fiabilidade, preocupação com o conjunto, esclarecimento e limites, implicação, relação com o saber, e postura.

- **Presença** – Um clínico está sempre presente na situação, seja com o aluno ou com o doente. Estar presente implica que o profissional esteja lá, tanto corporal como psiquicamente. Por esta razão, é necessário que, enquanto educadores estejamos presentes naquela situação, afastando da nossa mente as nossas preocupações pessoais ou profissionais, para que possamos analisar a situação e compreendê-la. Tal como refere Cifali (s/d), “os índices desta presença são na maioria das vezes não-verbais: desde o olhar às posturas do corpo. O outro não se engana: sente a nossa presença ou a nossa ausência”.

- **Interesse** – Estar presente na situação, implica que exista um interesse por ela. Os profissionais que estão nesta posição clínica consideram todas as situações dignas do seu interesse. Conseguem observar a singularidade de cada situação, e retirar o conhecimento e o desenvolvimento que a mesma transporta. Apesar da repetição das situações, o educador que tenha interesse consegue vê-la como uma situação única e singular, uma vez que mesmo sendo para ele muitas vezes um gesto repetitivo, para o outro é sempre a primeira vez. Segundo Cifali (s/d), “estamos legitimamente cansados por este novo pedido, e não vemos mais do que o aborrecimento da repetição do nosso gesto. Se no entanto considerarmos a singularidade do pedido, então mantemos esse interesse que dá à nossa presença essa marca humana tão preciosa”.

- **Confiança** – A confiança é outra característica dos profissionais do humano. Apesar do medo e da angústia que os invadem perante determinada situação, é a confiança em si e nos indivíduos com quem interagem, que determinam o seu progresso enquanto profissionais. Tal como Cifali (s/d) afirma, “Confiança na situação, confiança no outro doente ou bebé, confiança no outro profissional, com quem se trabalha. A psicopatologia do trabalho não cessa de repeti-lo: o que nos faz mais sofrer nas nossas relações profissionais, é a falta de confiança no outro colega ou na hierarquia”. Neste sentido a confiança é um sentimento também indispensável nas situações relacionais com que o profissional se depara.

- **Dependência e Fiabilidade** – Tanto na profissão de docente, como nas restantes profissões do humano, o outro depende de nós, ou seja, existe uma ligação quer pela angústia quer por uma impossibilidade. “A posição de dependência é uma posição onde há então angústia, desordem, impossibilidade de lá nos situarmos.” (Cifali: s/d)

Independentemente da profissão, qualquer ofício é um ofício de dependência, e consequentemente de poder. No entanto, cabe ao profissional não abusar desse poder, ou da fraqueza do outro.

Na educação a dependência não quer dizer que o outro não sobreviva sem nós. Por esse motivo, a existência da necessidade do outro não é sinónimo de residir sob a sua influência, e de não conseguir viver sem ele. Assim, deverá também ser mantido os sentimentos de independência e de autonomia.

Por seu lado, a fiabilidade “ (...) faz parte do sentido clínico: ser um homem ou uma mulher de palavra” (Cifali: s/d). Ser um profissional fiável implica que o outro possa confiar naquilo que dizemos e fazemos, independentemente das circunstâncias.

- **Preocupação com o conjunto**- No que respeita à preocupação com o conjunto, e atendendo não só à profissão de educar, perante uma situação singular, o profissional deverá ter a capacidade de, utilizar a inteligência do momento, para que não privilegie apenas um indivíduo, sendo capaz de entender todos os parâmetros ao mesmo tempo, “ (...) parâmetros técnicos, posição institucional de um doente, posição da equipa, a forma como o médico vê uma dada situação, se está num contexto que trata, etc.;

situação institucional, pedido, efeitos de grupos, constrangimentos orçamentais, personalidade dos comanditários, etc., entre outras situações” (Cifali: s/d).

A capacidade que o educador tem de avaliar todos os parâmetros que influenciam e rodeiam a situação com que se depara, é decisiva para que a sua decisão possa ser a mais acertada possível. Por vezes, agir de acordo apenas com a racionalidade, ou de acordo com o que apenas será melhor para um indivíduo, não coloca de parte a possibilidade dessa decisão ser prejudicial para um grupo ou até mesmo para o profissional.

Deste modo a preocupação com o conjunto, será mais uma das características indispensáveis para o educador, tal como para todos os profissionais do humano.

- **Esclarecimento e Limites**- Segundo Cifali (s/d), “ é necessário conhecermos os nossos limites e esclarecê-los, porque o outro pede-nos muitas vezes, uma presença, uma ajuda constante, e sabemos que algumas vezes não o podemos dar, não porque o menosprezamos, mas porque as nossas condições de trabalho não o permitem. Quando lhe explicamos, pode compreender”.

Ou seja, na profissão de educar os intervenientes têm muitas vezes que conhecer os seus limites, para que possam estar presentes e dar resposta ao outro com quem interagem. No entanto, por vezes, mesmo conhecendo os seus próprios limites, existem situações em que lhes é difícil dar essa resposta individual, e por isso necessário por vezes explicar esse ponto de vista, para que assim o outro compreenda, e não mergulhe num sentimento de abandono.

Muitas vezes, na relação com o outro deparamo-nos com acções que não consideramos serem as mais acertadas; no entanto, mesmo não concordando com ele, devemos compreendê-lo, procurar a sua realidade, fazê-lo evoluir. Neste sentido devemos evitar situações de confronto e de poder que dificultem a evolução do outro e a nossa própria evolução. É nestas situações singulares e de oposição de visões que os dois intervenientes desta relação conseguem progredir.

- **Implicação**- Nas relações com o outro, por vezes somos invadidos por sentimentos positivos ou negativos. O ideal seria trabalhar sem estar a ser tocado ou implicado, mas no entanto, segundo Cifali (s/d), “ (...) qualquer relação profissional, incluindo a clínica terapêutica, mostra que estes sentimentos que emergem são extremamente importantes para nós: indicam-nos o que um doente, um aluno, um estagiário nos fazem viver, [indicam-nos] de que é feita a nossa participação nesta relação”.

Ainda segundo a mesma autora, “ (...) nenhuma relação de ajuda, nenhum ofício do humano, nenhuma técnica nos protege desta relação: o outro toca-nos e nós ficamos implicados”.

Por este motivo, uma vez que nas relações que estabelecemos não estamos imunes aos nossos sentimentos e emoções, é necessário que nos interroguemos sobre o nosso trabalho e que consigamos estabelecer uma boa distância.

Apesar de todos os sentimentos que nos invadem e que por vezes nos põem fora de nós, “ (...) somos também seres humanos e os doentes, alunos, estagiários têm necessidade de seres humanos que os olham, que são implicados” (Cifali: s/d).

Estar implicado não significa viver a dor ou a dificuldade do outro, significa estar implicado e desimplicado ao mesmo tempo, de forma a tocar o outro mas não invadir o seu espaço. Segundo Cifali (s/d), “é um trabalho constante estar à boa distância, mas tal trabalho permite que tanto o profissional como o outro não paguem um preço demasiado pesado”.

- **Relação com o saber**- O sentido clínico que nós profissionais do humano temos que deter, é baseado na nossa intuição, na capacidade que temos de observar as situações, de recorrer à nossa memória para sabermos o que se passou antes com o outro, saber ouvir o que se passa e sobretudo não crer apenas num saber prévio que se aplicaria a determinada situação. Estas capacidades, segundo Cifali (s/d), fazem simultaneamente parte de um “ (...) processo cognitivo de recolha de informação e [de um] processo afetivo de participação na globalidade da situação”.

Este sentido clínico interroga assim a nossa relação com o saber, uma vez que obriga a refletir sobre a sua utilização face à situação. No entanto não nos devemos deixar cegar pelo nosso saber, sob pena de correremos o risco de não corresponder ao objetivo.

Segundo Cifali (s/d), “quando se fala assim de sentido clínico, vem-nos inevitavelmente à ideia que seria necessário possuir certas qualidades humanas. São termos como: empatia, respeito pela diversidade, capacidade para compreender, para descentrar, capacidade para tomar a distância, determinação em relação a si e ao outro, saber onde cada um se situa. Qualidades ou virtudes que implicam: coerência, constância, fiabilidade, solicitude, paciência, generosidade, respeito, não confusão. “

Considero pertinente frisar, que discordo da perspectiva de Cifali, quando esta invoca a paciência como sendo uma das virtudes que o profissional clínico tem que ter.

A atitude paciente é uma atitude sobranceira, condescendente, que na minha opinião não deverá de forma alguma estar incluída na prática de qualquer profissional do humano, e principalmente na prática do educador.

Segundo Pinheiro (1995:193), ” só uma pessoa que considera a função de educar como uma atividade desagradável é que pode referir a paciência como uma qualidade do educador”. (cf. Weber - Schwartz, 1987:52)

Ainda segundo o mesmo autor (idem), “A significação profunda da atitude paciente "implica desrespeito para com a criança porque é uma visão condescendente segundo a qual a pessoa paciente é alguém superior à *oposição*. Pressupõe que os comportamentos das crianças provocam, se opõem e constroem”. (cf. Weber - Schwartz, 1987:52)

Weber – Schwartz (1987:53), chama a atenção para o facto de que os educadores pacientes representam os comportamentos agressivos das crianças como comportamentos de um opositor, o que conduz à instauração de uma relação de adversários, que justifica os comportamentos dos educadores contra as crianças, ou seja a utilização do poder do adulto contra a criança, e, tal como refere, "nestas lutas de poder, o educador vence sempre e a criança perde sempre". (in Pinheiro, 1995:193)

Prosseguindo, a autora refere ainda que "a impaciência ocorre quando os educadores são dominados pelas suas próprias necessidades e não podem ter em conta, de forma adequada, as necessidades das crianças" (1987:53). (in Pinheiro, 1995:193)

Segundo Pinheiro (1995:193), “em alternativa às atitudes pacientes, a autora sugere uma orientação em função das necessidades das crianças, atitude que se baseia na compreensão dessas necessidades, na atitude de escuta e de tolerância, perspectiva que *assegura uma experiência de crescimento interdependente quer para as crianças, quer para os adultos*. A autora resume estas duas perspectivas antagônicas frisando que *enquanto o educador paciente se vê a si próprio como um mártir, lutando ao longo dos dias contra a adversidade imposta pelas crianças*, o educador que compreende as crianças *celebra com elas o processo de crescimento*” (cf. Weber - Schwartz, 1987:54).

Seguindo a perspectiva dos autores acima referidos, afirmo com toda a convicção, que a paciência é uma qualidade a banir na formação pessoal dos educadores, e ao invés da mesma, deve existir sim um sentimento de compreensão, uma capacidade de escuta e de tolerância, em relação às necessidades das crianças, para que assim as crianças possam se desenvolver num ambiente equilibrado.

Voltando às qualidades a que Cifalli se refere, estas no entanto, não serão suficientes se o saber se desligar do afeto, e se este não se comprometer a uma reflexão sobre a ética do seu uso.

Ainda segundo Cifalli, “ Quando o saber é procura de compreensão, quando é tomado fundamentalmente nas exigências de uma comunidade, então permite ao ser humano crescer na sua humanidade” (idem).

Assim, a relação com o nosso saber exige que os profissionais sejam dotados de certas características, não esquecendo a relação entre o coração e a razão.

- **Postura**- A postura que os profissionais adoptam perante uma situação, mobilizando o seu sentido clínico, está intimamente ligada ao conceito de ética. A ética depende do carácter de cada um, ou seja, daquilo que cada um define como bom, mau, obrigatório, permitido, perante uma ação ou decisão.

Neste sentido, mesmo que perante uma situação tenhamos tido o gesto que para nós é o mais sensato, temos que por vezes aceitar que também somos impotentes. Que esse

mesmo gesto poderá não ter resultado naquela situação. Segundo Cifali (s/d), “Quando agimos, ninguém não pode agir no nosso lugar. Solidão e implicação, solidão e ética da responsabilidade. A nossa subjectividade é fundamental, tem sentido apenas na relação que mantemos com a terra, com os outros homens”.

Relativamente á ética da responsabilidade, Enriquez (1997:10) refere que, “Mas eles não escolhem suas condutas em função de sua probabilidade de sucesso. Por outro lado, o homem movido por uma ética de responsabilidade estimará que consequências são imputáveis a sua própria ação, à condição que ele as poderá prever e, portanto, colocar-se-á na condição de antecipar os resultados prováveis”.

Quando estamos perante algo indeterminável, os nossos gestos nunca são por si só justos. Desta forma existe uma interdependência entre o nosso gesto e o seu efeito que se desenha posteriormente o seu verdadeiro sentido. Segundo a mesma autora “ser na responsabilidade dos nossos actos, é aceitar as consequências ainda que não as tivéssemos previsto. Um ato tem sentido e valor apenas porque o outro me diz. Se isso nos deixa solitários também nos liberta de querermos custe o que custar fazer [as coisas] corretamente sozinhos, de encontrar o bom instrumento, aquele que nos garantiria a priori a eficácia do nosso gesto” (idem).

Neste sentido, a nossa postura, a nossa ética na ação não dependem apenas do gesto que consideramos justo, mas também do reconhecimento se resultou para o outro, e dependem ainda da capacidade de perante a nossa impotência e apesar dela, tentarmos alguma forma de encontrar sempre a melhor resolução para aquela situação particular.

Após ter referido as características que colocam a profissão de educar, e consequentemente a relação pedagógica na dimensão clínica, posso concluir que tal relação também se situa numa posição de dupla assimetria. Por um lado a nível do estatuto institucional, (relação educador- educando); por outro a nível do papel social (relação adulto-criança). Como é óbvio, esta dupla e incontornável assimetria complexifica a relação pedagógica.

Apesar desta dupla assimetria, o educador, perante as situações com que se depara no contexto, terá que ter sempre em mente que a sua prioridade é efectivamente o bem-



estar da criança. Por essa razão, na tomada de decisões, o papel do educador deverá ser não só o de dar uma resposta adequada à dificuldade da criança, tendo em vista a sua evolução, mas também salvaguardar o restante grupo. Tudo isto para dizer que o educador na sua relação com a criança, independentemente do estatuto, deverá manter uma distância-justa.

E qual será essa distância-justa?

## 2.2. A Distância justa na relação pedagógica

Através das características que enunciei anteriormente, que colocam a relação pedagógica na posição clínica, é evidente a sua forte ligação com o conceito de distância-justa, e por esse motivo não podemos falar deste conceito isoladamente.

Nessa relação interpessoal específica, que é a relação pedagógica, é necessário estabelecer a *distância justa* ou boa distância, ou seja, o educador deve dirigir os seus atos para que nem esteja demasiado próximo, correndo o risco de ser intrusivo, nem esteja demasiado distante, correndo o risco de ser *abandónico*.

Esta capacidade de manter uma boa distância está intimamente ligada com a capacidade que o educador deve ter de se questionar e refletir sobre os seus atos. Refletir para sair da ignorância ou dos preconceitos; sair de si para pensar a relação com o outro: tal seria a responsabilidade do docente para que os seus gestos não sejam nocivos, ou sejam o menos nocivos possível, para que não entrem a aprendizagem de uma criança (cf. Cifali: s/d).

No entanto, este pensamento reflexivo não deverá levar a que o docente tenha receio também de errar, de ter um gesto “mau” ou menos apropriado, ou seja, de fazer tudo bem, uma vez que é necessário que o outro também seja confrontado com algo que pode fazer mal, para que com isso construa a sua identidade e cresça mentalmente. Por essa razão o educador não pode ser esmagado com o sentimento de frustração, quando algo para ele não correspondeu ao gesto mais acertado. Desta forma o educador tem sim que distinguir o limite entre o construtivo e o destrutivo. Só tendo bem presente este limite,

o educador conseguirá guiar os seus gestos, para que estes não sejam destrutivos, mas sim construtivos.

A *distância justa* não é um meio-termo, que se torne regra para todos os profissionais. A noção da *distância justa* vai sendo construída pelo profissional (indivíduo), através das interrogações sobre os seus sentimentos e emoções vivenciados durante a prática, e sobre os contextos onde a prática é desenvolvida. É um processo contínuo, que varia em prol do que o indivíduo vive e sente.

### 3. Metodologia

#### 3.1. Paradigma Interpretativo e metodologia qualitativa

O *paradigma interpretativo*, ou *investigação interpretativa*, tal como referem Walsh, Tobin, & Graue (2002), é uma abordagem qualitativa utilizada na investigação em educação.

Segundo Jacob (1988), (citado por Walsh, Tobin, & Graue, 2002:1038), o paradigma interpretativo possui três características: a investigação é orientada num cenário natural; é evidenciada a compreensão das perspetivas dos participantes; e as questões e os métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido. Para além destas três características, foram acrescentadas outras duas: as observações são contextualizadas, tanto no cenário imediato como em contextos mais amplos, nos quais o cenário imediato está inscrito; e a observação é prolongada e repetitiva (cf. Spindlers, 1982, in Walsh, Tobin, & Graue, 2002:1038).

Sobre este paradigma, importa ainda salientar dois pontos. O primeiro está relacionado com o seu potencial, ou seja, segundo Walsh, Tobin, & Graue (2002:1040), “ (...) a investigação interpretativa tem o potencial de permitir o acesso às questões contextuais que dão sentido às conclusões retiradas dos trabalhos de investigação e que, ao fazê-lo, pode proporcionar interpretações que nos permitem compreender os trabalhos positivistas existentes”.

O segundo ponto está relacionado com a sua utilidade, ou seja, segundo Walsh, Tobin, & Graue (2002:1040), “ a investigação interpretativa é acessível não simplesmente porque está escrita numa linguagem dirigida não apenas a especialistas, mas também porque, em vez de encarar os educadores de infância como sujeitos da investigação, privilegia as interpretações desses mesmos educadores”.

O paradigma interpretativo, ou como refere Walsh, Tobin, & Graue (2002), *a investigação interpretativa* é uma abordagem qualitativa usada na investigação em educação. A par desta, encontra-se a metodologia qualitativa, ou como refere Bogdan & Biklen (1994), *a investigação qualitativa*, que também permite estudar questões relacionadas com a educação.

Na investigação qualitativa, as questões a investigar são formuladas com o objetivo de compreender determinados comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Para atingir este objetivo os sujeitos recolhem os seus dados a partir de um contacto direto e aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos naturais.

A investigação qualitativa assume deste modo várias estratégias de investigação que têm em comum determinadas características.

As estratégias mais utilizadas na investigação qualitativa, e as que melhor definem as suas características, são a observação participante e a entrevista em profundidade (cf. Bogdan e Biklen, 1994:16).

Relativamente às suas características, este tipo de investigação possui cinco:

- No que respeita à fonte dos dados, esta é o ambiente natural, em que o investigador é o instrumento principal.

Segundo Bogdan e Biklen (1994:47), “ Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas”.

Alguns investigadores utilizam equipamento áudio ou vídeo, e outros utilizam apenas um bloco de apontamentos e um lápis.

Ainda segundo os mesmos autores, “ (...) mesmo quando se utiliza os equipamentos, os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto direto” (idem)

É por este motivo que o investigador assume um papel fundamental na recolha de dados, uma vez que ele próprio está inserido nos contextos que observa.

Esta característica da investigação qualitativa é marcada assim pela preocupação do investigador em frequentar os locais de estudo, uma vez que estes entendem “ (...) que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência”. (Bogdan e Biklen, 1994:48)

Para os investigadores deste tipo de estudo, “ (...) divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado”. (Bogdan e Biklen, 1994:48)

Neste sentido é bastante importante assumir que, neste tipo de investigação o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto, e que por este motivo o investigador deverá sempre que possível, deslocar-se ao local de estudo.

- A segunda característica da investigação qualitativa está relacionada com a descrição dos dados, assumindo-se assim como uma investigação descritiva.

A investigação é descritiva, uma vez que os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.

Segundo Bogdan e Biklen (1994:48), “Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorando e outros documentos oficiais”.

Devido à natureza destes dados, os investigadores respeitam, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos, e por este motivo tudo o que é escrito assume uma particular importância na abordagem qualitativa, tanto no registo dos dados como na disseminação dos resultados.

Segundo Bogdan e Biklen (1994:49), “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”.

- A terceira característica da investigação qualitativa, está relacionada com o interesse dos investigadores mais pelo processo, do que simplesmente pelos resultados ou produtos.

São exemplos desta característica os “ (...) estudos relativos ao ensino integrado nas escolas, [em que] os investigadores estudaram primeiro as atitudes dos professores para com determinadas crianças, estudando posteriormente o modo como tais atitudes eram traduzidas nas interações diárias e como estas representavam as atitudes iniciais” (cf. Bruni, 1980; Rist, 1978, in Bogdan e Biklen, 1994:49).

Outro exemplo na investigação educacional, em que a ênfase qualitativa colocada no processo tem sido particularmente útil, é na clarificação da “profecia auto- realizada”, ou seja, a ideia de que o desempenho cognitivo dos alunos é afectado pelas expectativas dos professores. (cf. Rosenthal e Jacobson, 1968, in Bogdan e Biklen (1994:49).

Através das estratégias qualitativas foi descrito e analisado o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diários.

Desta forma, é evidente a importância do processo na investigação qualitativa, uma vez que é através da sua análise que se consegue chegar a uma melhor percepção da realidade.

- A quarta característica da investigação qualitativa prende-se com o facto de os investigadores terem a tendência de analisar os dados de forma indutiva.

Os investigadores “ não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”. (Bogdan e Biklen,1994:50).

Neste sentido, um investigador qualitativo não consegue elaborar uma teoria primeiramente. Só estabelece a direção do seu objeto de estudo, à medida que vai recolhendo os dados e passando tempo com os sujeitos da investigação.

É por este motivo porque nestas investigações, o investigador não sabe de antemão quais irão ser as suas conclusões do estudo, pois é à medida que vai recolhendo e analisando os dados, que vai estabelecendo as questões mais importantes do estudo, não assumindo por isso que já sabe quais serão essas questões antes de iniciar a investigação.

- A quinta característica da investigação qualitativa está relacionada com o significado das interações que os investigadores presenciam, ou seja, relaciona-se com o modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, sendo por isso esta característica vital na abordagem qualitativa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994:51), “ ao apreender as perspetivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior”.

Os investigadores que desenvolvem estudos qualitativos em educação estão praticamente sempre a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de entender o que eles experimentam, o modo como interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem. (cf. Psathas, 1973, in Bogdan e Biklen (1994:51).

Em suma, estas cinco características que referi, são transversais a todas as investigações qualitativas, apesar de alguns estudos considerados qualitativos serem desprovidos de uma ou mais destas características.

### *3.2. Metodologia investigação-ação*

A investigação-ação, segundo James MCKernan, citado por Lídia Máximo-Esteves (2008:20), é:

“ (...) um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de ação ao problema. A avaliação é efetuada para verificar um plano de ação -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da ação ao problema. A avaliação é efetuada para verificar e demonstrar a eficácia da ação realizada. Finalmente, os participantes refletem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-ação. Investigação-ação é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por prática, para melhorar a prática”.

Segundo esta caracterização, considero que este tipo de metodologia se adequa perfeitamente ao projeto de investigação que realizei, uma vez que esta investigação tem como objetivo principal otimizar uma situação problema por mim identificada, durante a minha participação e observação durante os estágios nos contextos de Creche e de Jardim-de-Infância.

Segundo o modelo de Stephen Kemmis, a investigação-ação integra quatro momentos: planificação, ação, observação e reflexão, implicando cada um deles, simultaneamente, um olhar retrospectivo e prospetivo, gerando uma espiral-reflexiva de conhecimento e ação (in Coutinho: 2009). É através desta espiral, que o educador consegue construir conhecimentos e adequar as suas práticas ao contexto em que está inserido.

Ainda segundo a autora Lúcia Máximo-Esteves (2008:21), outros profissionais na área da investigação, afirmam que “ (...) Só existe investigação-ação se esta for entendida como um processo contínuo e dinâmico, em permanente mudança, cujo objetivo fundamental é conseguir que as escolas e a sociedade funcionem segundo padrões de justiça social cada vez mais elevados”.

Adotando uma perspetiva idêntica, Bogdan & Biklen (1994:292), referem que a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais.

Segundo Monteiro (1998:15), esta metodologia é caracterizada por alguns aspetos muito particulares, sendo alguns destes considerados por mim bastante importantes no desenvolvimento desta investigação:

- *Desenvolve-se em colaboração com grupos inseridos no seu contexto e não com indivíduos socialmente isolados;* a minha investigação foi desenvolvida em conjunto com duas equipas pedagógicas, a primeira da valência de Creche, e a segunda da valência de Jardim-de-Infância.

- *A definição da problemática específica e dos objetivos de pesquisa não se faz a partir de teorias e hipóteses prévias (...), mas em função de uma situação ou prática social concreta;* tal como referido anteriormente a escolha do meu tema, surgiu a partir de uma situação concreta que presenciei no contexto de estágio em Creche.

- *O objeto da investigação-ação é uma situação social situada num conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto;* Sendo o meu objeto de investigação-ação a gestão da dimensão afectiva na relação pedagógica, é evidente que não poderá ser analisado independentemente de todas as circunstâncias que o envolvem.



- *O investigador abandona (...) o papel de observador, em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com outros parceiros; uma vez que estive inserida nos dois contextos de estágio, é evidente que tive uma atitude participativa, e não apenas de observadora.*

- *A investigação-ação surge como uma estratégia de investigação, intervenção e formação em simultâneo; é nesta perspetiva que a minha investigação assenta, ou seja, é através dela que conseguirei para além de investigar e intervir, construir um conhecimento aprofundado baseado nos contextos vividos.*

Para concluir, segundo Kemmis (1988), Skerritt (1992), Cohen & Manion (1994), Denscombe (1999) Eliot (1991) e Cortesão (998), (in Coutinho et al, 2009:362) “ (...) a investigação-ação caracteriza-se por ser uma metodologia participativa, colaborativa, prática, interventiva, cíclica, crítica e auto avaliativa”.

### *3.3. Caracterização dos contextos*

#### **Sala Berçário e Rosa**

O primeiro com texto de estágio, na valência de Creche, fica situado no concelho de Amada, na freguesia da Charneca da Caparica.

Foi inaugurado em 21 de setembro de 1992 pelo Ministro da Educação, Engenheiro Couto dos Santos, e iniciou as suas atividades no ano letivo de 1992/1993.

No início as suas instalações foram concebidas para os níveis de ensino de Creche, Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico, no entanto mais tarde, devido à insistente procura, abriram as matrículas para o nível de ensino do 2º CEB. Devido à vontade de prosseguirem os estudos no colégio até ao fim do ensino básico, demonstrada tanto pelos alunos como pelos encarregados de educação, levou à ampliação do edifício principal, ficando concluído em 2002.

Esta ampliação teve como objetivo dar uma resposta de qualidade face às novas exigências, ou seja, o leccionamento do 3º CEB.

O grupo de crianças da sala Berçário era composto por 6 crianças, dos 6 meses de idade aos 10 meses de idade, das quais 3 eram do sexo feminino e 3 do sexo masculino.

O grupo de crianças da sala Rosa era constituído por 6 crianças, dos 10 meses aos 15 meses de idade, sendo que 2 era, do sexo feminino e 4 do sexo masculino.

A sala Berçário era destinada aos bebés até aos 12 meses, e a sala Rosa destinada aos bebés a partir dos 12 meses. As crianças permaneciam na sala Rosa até conquistarem a marcha e só depois transitavam para a sala Laranja (dos 2 anos). Neste sentido a sala Rosa funcionava como uma sala de “transição” entre o Berçário e a sala Laranja.

Relativamente aos princípios educativos da educadora cooperante, considero pertinente salientar que educadora na construção da sua prática pedagógica tinha como referenciais vários instrumentos orientadores.

Durante o meu período de estágio, segundo a minha perspetiva, alguns dos princípios educativos da educadora eram uma aproximação à Abordagem High Scope, uma vez que na criação do ambiente físico e afetivo a educadora tinha como objetivo estimular Aprendizagem Ativa das crianças.

Para além da Abordagem High Scope, que considero ter uma forte influência na prática da educadora, também segundo a educadora, os diferentes documentos legais da Segurança Social são uma importante referência na construção dos seus princípios pedagógicos, uma vez que estes possuem diversos indicadores de apoio a uma correta, sensata intervenção pedagógica junto dos bebés. Nomeadamente no que se refere à organização da rotina e também à organização do espaço e do material utilizado nas salas de Creche.

Segundo a educadora cooperante, um dos princípios que também fazem parte da sua prática são os princípios da Pedagogia Interativa, que surgem como uma forte influência, a partir da qual se implementa e se reflete sobre a qualidade das Interações e de que modo estas são fundamentais para a aprendizagem ativa das crianças.

Em suma a educadora cooperante utilizava diversos documentos orientadores e perspectivas com as quais se identificava e aos seus próprios valores, na construção da sua prática pedagógica.<sup>1</sup>

### **Sala de Jardim-de-Infância**

O segundo contexto de estágio, na valência de pré-escolar, realizou-se numa escola que integrava também o 1º CEB. Esta escola pertence a um Agrupamento Vertical, que integra um total de 11 escolas em todo o concelho.

A escola foi inaugurada em novembro de 2000, data em que passou a ser utilizada.

Localiza-se numa zona urbana, e tem uma população escolar socialmente heterogénea.

A sua oferta educativa é destinada ao Ensino Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

O estabelecimento de ensino tem 231 alunos: 181 de 1º Ciclo e 50 de Educação Pré-Escolar.

O grupo de crianças da sala 1, do pré-escolar, é constituído por 25 crianças, das quais 13 são do sexo masculino e 12 são do sexo feminino.

Quanto às idades existem 6 crianças com 6 anos e 17 crianças com 5 anos e 2 crianças com 4 anos.

A maioria das crianças frequenta pela primeira vez este estabelecimento, sendo que apenas 5 crianças o frequentam pela segunda vez. No entanto, um número significativo de crianças já vem de outras Instituições.

O nível socioeconómico do grupo é médio baixo, havendo 5 pais e 9 mães com habilitação superior e 10 crianças são consideradas carenciadas.

Relativamente aos interesses do grupo, de um modo geral as crianças, apresentam um nível de desenvolvimento global adequado à idade. As meninas demonstram mais gosto pelas atividades mais orientadas e de expressão plástica enquanto os meninos se

---

<sup>1</sup> Cf. Dossier Pedagógico de Creche – Ponto III e IV, páginas 7, 8, 16 e 19.

interessam mais pelas atividades mais livres e de expressão motora. A maioria das crianças manifesta um grande interesse em ouvir e visualizar histórias. Gostam também muito de realizar pequenas dramatizações, ouvir música, cantar e dançar.

A educadora cooperante não desenvolvia o seu trabalho, fundamentando-se apenas num modelo pedagógico específico. Neste sentido, a estruturação do seu trabalho, ou seja, a metodologia que utilizava, tinha como referências vários modelos pedagógicos, sendo os mesmos: Modelo Curricular High Scope, o Movimento Escola Moderna, o Modelo Pedagógico de Reggio Emilia e a Metodologia de Trabalho de Projeto. Estes modelos apareciam assim de uma forma interligada, no trabalho desenvolvido pela educadora cooperante.

Segundo a educadora cooperante, relativamente à estruturação do seu trabalho, procurava adotar uma linha pedagógica baseada no Construtivismo, numa perspectiva de Educação para a Diversidade. Utilizava instrumentos de apoio para a implementação de uma gestão partilhada do dia-a-dia de forma autónoma e responsável, favorecendo o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua interação na sociedade como um ser participativo, autónomo, livre, responsável e solidário.<sup>2</sup>

### *3.4. Procedimentos de recolha de informação*

Na realização deste projeto de investigação qualitativa, utilizei alguns instrumentos ou técnicas de recolha e tratamento de informação, conforme as minhas necessidades de resposta à questão de investigação.

Segundo Walsh, Tobin, & Graue, (2002:1055), “ (...) o investigador interpretativo tem três formas de recolher informação sobre as atividades que decorrem em cenários autênticos: a observação, a entrevista e a análise documental. A observação oferece um testemunho fluente da vida num determinado contexto. (...) As entrevistas constituem uma oportunidade dirigida para a recolha directa de dados (...) A análise documental centra-se na informação sobre um determinado grupo constante dos vários registos escritos encontrados num determinado contexto (...) ”.

---

<sup>2</sup> Cf. Dossier Pedagógico de Jardim-de-Infância – Ponto II e III, páginas 4, 5 e 6.

Para além destas três formas de recolha de informação, que caracterizam o investigador interpretativo, acrescentei ainda outros dois métodos, sendo eles as notas de campo e as entrevistas informais.

Desta forma, os métodos que utilizei foram: a observação, as notas de campo, o inquérito por questionário, a análise documental e as entrevistas informais.

### **Observação**

O método de observação foi o mais aplicado por mim durante os estágios nas duas valências. Através da minha participação nos contextos de estágio, esta técnica foi uma constante nas minhas intervenções diárias. Através das observações que fiz, e das subsequentes reflexões individuais, desenvolvi o meu sentido crítico relativamente ao meu tema.

Segundo Afonso (2006:91), a observação é uma “fonte útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos”. Fundando-me nesta afirmação, considero que esta técnica é indispensável neste tipo de investigação, uma vez que se o investigador não estiver presente no contexto e não observar a dinâmica do grupo que observa, será impossível interpretar os dados recolhidos.

Ligada a esta técnica estão também as notas de campo, que permitem por sua vez o registo das observações do investigador.

### **Notas de Campo**

Segundo Bogdan & Biklen (1994:150), “as notas de campo são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

Por seu lado, relativamente a esta técnica, Máximo-Esteves (2008:88) refere que, “ (...) as notas de campo incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (...) e ainda material reflexivo (...) que emerge [m] no decorrer da observação”.

Através destas duas afirmações, que expressam o ponto de vista de dois autores diferentes, torna-se clara a ligação entre as notas de campo e a observação, uma vez que sem observação o investigador jamais poderia registar o que quer que fosse acerca da dinâmica do contexto.

As notas de campo foram um dos métodos de recolha mais utilizados durante os dois estágios, uma vez que eram a forma mais acessível de registar as observações realizadas nos contextos.

### **Inquérito por questionário**

O inquérito por questionário foi a técnica que considerei ser a mais adequada para recolher informação junto das duas educadoras dos dois estágios que frequentei, com o intuito de compreender as suas conceções sobre o tema em estudo.

Segundo Ferreira & Carmo (1998:123) o inquérito “...é um processo rigoroso pelo qual se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática. Quando é proposto criar um inquérito, é necessário reter dois aspetos com grande relevância: o grau de diretividade das questões e a presença ou ausência do investigador (idem:124) ”.

Na elaboração do meu inquérito, tentei que as perguntas fossem o menos diretivas possível, de forma a permitir às entrevistadas uma maior liberdade nas suas respostas.

Desta forma, o facto de as perguntas serem menos concisas, permitiu uma interpretação fecunda da expressão o mais livre possível das entrevistadas.

O inquérito é composto por 4 perguntas: Habitualmente de que forma (s) estabelece a relação pedagógica com as crianças? ; Que trabalho é desenvolvido na equipa para garantir a relação pedagógica com as crianças? ; Que dificuldades sente ao estabelecer a relação pedagógica? ; Na relação com as crianças, de que forma age perante situações demasiadamente distantes ou próximas em termos afetivos?.

Apliquei o inquérito através do seu envio por correio eletrónico, às respetivas inquiridas, e as mesmas responderam também por correio electrónico.

### **Análise documental**

Segundo Afonso (2006:88), a análise documental é uma estratégia que “consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação”.

Na realização desta investigação, analisei alguns documentos oficiais, nomeadamente, o Projeto Educativo do Colégio do Val, o Projeto Educativo do Agrupamento Vertical das Escolas de Palmela, o Projeto Pedagógico das salas Berçário e Rosa, e o Projeto Curricular de Grupo da sala de jardim-de-infância.

Consultei e analisei os dois primeiros documentos para caracterizar as duas instituições, e os dois últimos para caracterizar essencialmente o funcionamento das salas e os grupos de crianças.

### **Entrevistas informais**

No que respeita a esta técnica, segundo Máximo-Esteves (2008:93), “As entrevistas informais aproximam-se da conversação do quotidiano, distinguindo-se pela sua intencionalidade, uma vez que são usadas para obter informações que complementem os dados de observação”.

Durante as reflexões semanais realizadas com as educadoras dos dois estágios, penso que consegui recolher alguma informação sobre as suas conceções ligadas ao tema de investigação, o que também me permitiu visualizar as situações observadas de um ponto de vista diferente, daquele que tinha inicialmente. Permitiu que a construção dos meus saberes sobre o tema em questão fosse progredindo.

### ***3.5. Análise interpretativa da informação***

Após a recolha de dados através das técnicas que mencionei anteriormente, a análise e interpretação da informação recolhida foi feita através da interpretação, uma das características do investigador qualitativo.

Segundo Psathas (1973) in Bogdan & Biklen (1994:51) “estes investigadores estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem”.

Através destas interpretações o investigador vai construindo o seu conhecimento sobre o tema de investigação, ou seja, vai respondendo às questões que o levaram a construir a sua investigação.

A interpretação é um procedimento útil, embora complexo como refere Máximo-Esteves (2008:103), e ambíguo, moroso e reflexivo como refere Afonso (2006:118). Este procedimento requer do investigador uma capacidade imaginária, quer mental, quer do discurso, “sustentada no rigor (Bertaux, 1997) e no pensamento reflexivo (Erickson, 1986; LeCompte e Schensul, 1999) ” (in Máximo-Esteves, 2008:105).

Ainda relativamente à análise da informação, segundo Bardin, a análise de conteúdo, técnica de tratamento de informação, é definida por “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (1977:7).

Desta forma, para analisar/interpretar as respostas das entrevistadas, comecei por retirar os aspectos mais importantes referidos nas duas respostas à mesma questão, interpretando assim as conceções das educadoras, e posteriormente coloquei as mesmas em paralelo, de forma a retirar das duas o melhor, discernir os aspetos convergentes e os divergentes, para dar resposta à minha questão de investigação.

### *3.6. Dispositivos e procedimentos de intervenção*

A minha intervenção nos dois contextos em que foi desenvolvido este projecto de investigação, consistiu em melhorar o meu saber sobre o tema desta investigação, de forma a regular a minha relação com os educandos, conforme exponho no capítulo 4 deste trabalho.



A construção do meu saber sobre o tema, progrediu bastante durante os dois estágios, uma vez que, através das notas de campo, observações, reflexões formais e informais, foi possível desenvolver um pensamento retrospectivo relativamente à regulação da minha posição face às crianças. Este pensamento conduziu-me a outro tipo de movimento prospectivo em que antecipava o melhor possível a minha posição face às crianças, ou seja, a minha prática pedagógica.

Neste sentido, a minha intervenção não foi baseada na construção de materiais específicos, mas sim baseada na minha própria acção. O meu dispositivo de intervenção foi assim a minha atitude perante as crianças, em estreita relação com a minha interrogação crítica sobre essa minha atitude.

#### **4. Apresentação e interpretação da intervenção**

Neste capítulo irei primeiramente apresentar uma narrativa descritiva da minha intervenção pedagógica e a sua consequente interpretação, desenvolvida à luz do quadro teórico de referência apresentado anteriormente, e posteriormente, num subcapítulo, irei apresentar a análise e interpretação das respostas das educadoras às questões do inquérito.

Como referido no primeiro capítulo deste projeto de investigação, a minha motivação para o tema deste projeto, bem como a enunciação da questão problema, partiram de um episódio por mim vivenciado, durante o estágio na valência de creche. Neste sentido, irei mobilizar a título de ilustração este episódio fulcral que me marcou particularmente, e também descreverei um outro que ocorreu durante o estágio em jardim-de-infância, que também teve igual importância na realização deste projecto. Saliento que apesar de descrever apenas estes dois episódios, existiram outros, com outras crianças, que também contribuíram de igual forma para a minha investigação.

**Episódio 1** - Este episódio que despoletou o tema deste projecto de investigação, teve lugar a meio do estágio em Creche, com uma criança que eu acompanhei durante o processo de adaptação à Creche.

A criança a que me refiro, relativamente à qual considero que logo de início criei um laço afectivo mais forte, num certo dia, solicitou várias vezes o meu colo, seguindo os meus passos pela sala, apontando para a porta e dizendo “mamã” e até chorou cada vez que tive que abandonar a sala por algum motivo. Perante esta situação, a minha reacção foi satisfazer a vontade da criança pegando-lhe ao colo e dando-lhe mimos. No entanto, quando não o podia fazer, tentava explicar à criança, para que esta entendesse que eu também tinha que fazer outras coisas e dar atenção ao resto do grupo. Quando tinha que sair da sala dizia-lhe que já voltava para que não se sentisse triste e não chorasse.

Este comportamento levou-me a refletir sobre o porquê do comportamento daquela criança naquele dia, uma vez que, em dias anteriores, apesar de solicitar o meu colo diversas vezes, nunca tinha tido aquele tipo de atitudes, tais como o chorar quando eu saía da sala.

Depois de refletir sobre esta observação, coloquei várias hipóteses interpretativas deste comportamento, sem saber realmente a justificação certa, visto que só a criança saberia as suas próprias razões para estar a reagir assim.

Neste sentido, fui levada a pensar que a criança poderia estar apenas num dia em que se sentia mais carente, em que sentia mais a falta da mãe, e que, por esse motivo e visto que já sabia que eu atendia aos seus pedidos de atenção, estaria então a ter aquelas atitudes.

Outra justificação poderia estar ligada com a relação de afeto que estabeleci com esta criança no início do meu estágio, uma vez que acompanhei a sua adaptação à creche.

Durante a sua adaptação senti necessidade de dar um pouco mais de atenção e de carinho, uma vez que nos primeiros dias, a criança sofria um pouco com a ausência da mãe. Esta relação poderá ter levado a criança a ver-me como a sua figura de referência, e assim se justificaria este tipo de comportamentos como o desse dia. Saliento que neste dia em particular foi mais óbvio; no entanto, durante os restantes dias a criança sempre manifestou uma relação de maior proximidade para comigo.

Este episódio também me levou a refletir sobre a minha reação, questionando-me se ela teria ou não sido a mais correta

Baseando-me no meu bom senso e na minha opinião sobre os fundamentos da relação entre a criança e o adulto, considerei que a minha atitude foi a mais adequada, uma vez que não ignorei o sentimento de descontentamento da criança e lhe dei o meu colo e a minha atenção. No entanto, considerei que o facto de estar “presa” a esta criança neste dia, não iria ser vantajoso nem para mim e seria injusto para com as restantes crianças, e por isso, como já referi anteriormente, tentei afastar-me da criança, depois de a acalmar um pouco, tentando fazer-lhe entender que não poderia estar só ali com ela e explicando que iria sair da sala, mas que voltava.

Segundo Santos, não podemos falar de educação sem falarmos em autoeducação, ou seja, sem “ (...) colocarmos em reflexão o nosso próprio caminho, com as

aprendizagens que fizemos, com os valores e princípios que nos foram transmitidos e, assim, estarmos mais bem preparados para educar” (2011:24).

Assumindo esta posição, o adulto deverá estar sempre disponível para aprender, refletir e adequar as suas ações.

Neste sentido, e com base na citação anterior, penso que a minha reação a esta situação foi realmente baseada nos princípios e nos valores que me foram transmitidos durante toda a minha vida, mas em particular durante a minha infância, uma vez que considero que todo o meu desenvolvimento foi baseado em muitos afetos, tanto familiares como na instituição que frequentei. Segundo Freinet, evoco as suas palavras: “se não voltares a ser como uma criança...não entrarás no reino encantado da pedagogia... Longe de procurares esquecer a infância, habitua-te a revivê-la (...)” (1973:38).

É na orientação expressa nesta citação que baseio a minha intervenção pedagógica neste episódio, e em outros que presenciei e em que tive que agir.

Esta situação e outras que observei e presenciei levaram-me também a refletir sobre a relação pedagógica entre o educador e a criança, ou seja, em que princípios esta relação se baseia.

Neste sentido, “ (...) a relação pedagógica se alicerça em princípios curriculares que têm como finalidade criar ambientes estimulantes que permitam à criança desenvolver a confiança própria e nos outros valorizando a afetividade. Entendemo-la como um ambiente, onde os afetos são o pilar das aprendizagens (...)” (Tavares, 2010).

Esta citação vem assim reforçar a base em que assentei a minha ação perante a situação que descrevi, ou seja, agi de acordo com os meus sentimentos de afeto para com aquela criança em particular. Deste modo, e concordando plenamente com a citação anterior, considero que a minha ação pedagógica não só neste caso particular vai ao encontro daquilo que o autor considera como o pilar das aprendizagens.

Ainda segundo Gabriela Portugal, em *As finalidades e práticas educativas em creche*, “Na creche importa garantir que as experiências e rotinas diárias da criança assegurem a satisfação das suas necessidades: necessidade de afeto (de proximidade física, ser abraçado, de ligações afetivas, conhecer relações calorosas e atentas); (...)”.

Durante este episódio que relatei, apesar de, a meu ver ter reagido corretamente, senti-me insuficiente, uma vez que, por dar resposta a uma necessidade específica daquela criança, não poderia dar resposta às necessidades das restantes crianças do grupo.

Visto que a profissão de educar é uma profissão do humano, ou seja é uma profissão centrada na relação humana, refiro de novo Freud quando considerou que esta era uma das profissões impossíveis, juntamente com a profissão da cura psicanalítica e a governação. Segundo Freud (in Pinheiro, 2013), “ (...) quando temos a nosso cargo o desempenho dessas profissões, deveremos esperar à partida, ter um sucesso insuficiente”.

Neste caso acabei por ter um sucesso relativamente à criança que queria e precisava da minha atenção; no entanto, senti-me ao mesmo tempo insuficiente por não conseguir chegar às outras crianças, visto que aquela criança, pelo facto de querer o meu colo me limitou nas minhas ações. Apesar de ter tentado afastar-me um pouco da criança, como referi anteriormente, claro que não o consegui fazer por muito tempo, devido às manifestações de insatisfação da criança.

Este episódio fez-me realmente sentir o quão difícil é ser educador, e principalmente fez-me sentir o sentimento de insuficiência, de querermos fazer tudo a todos e não conseguirmos.

**Episódio 2** – Este episódio teve lugar durante o estágio em jardim-de-infância, na 4ª semana, com um menino de 5 anos.

Conforme as orientações da educadora, durante os momentos de higiene, uma das crianças fica junto do lavatório existente na sala, para auxiliar os restantes colegas, dando-lhes o papel para enxugarem as mãos. Naquele dia, foi a vez do menino que irei designar por “ Pedro”, auxiliar nesta tarefa. Como por vezes durante este momento existia um pouco de “confusão”, decidi colocar-me junto do “Pedro” para lhe ir dando algumas indicações acerca do melhor funcionamento.

Aparentemente, sem qualquer tipo de acontecimento que desencadeasse esta atitude, o Pedro dirigiu-se a mim, e perguntou se podia ser meu filho e ir comigo para a minha casa. Perante esta questão fiquei um pouco paralisada, e, sem saber verdadeiramente o que responder, respondi, dizendo-lhe que gostaria muito de ter um filho como ele, mas que ele tinha a sua casa e os seus pais. Ele aceitou a resposta, e com um sorriso abraçou-se a mim.

Tendo este sido o episódio com o “Pedro” mais marcante para mim, gostaria de acrescentar que a minha relação com esta criança em particular, logo desde o início do estágio, começou por ser bastante próxima.

Mesmo durante outros momentos da rotina, como por exemplo, o momento de reunião em grande grupo, o “Pedro” conseguia sempre uma forma de se sentar junto de mim. Por vezes, durante o decorrer das atividades, aproximava-se para me dar um simples abraço, a que eu sempre correspondia. Esta relação de proximidade e afeto foi sendo construída ao longo do estágio, mas mesmo passando por uma experiência um pouco parecida no estágio anterior, tive algumas dificuldades em lidar com esta nova relação. Considero que existem algumas semelhanças entre estes dois episódios, mas no entanto, encontrava-me agora com uma criança diferente, com outra idade, num contexto completamente diferente, e questionei-me de forma idêntica sobre a minha acção pedagógica, interrogando-me de novo se ela teria ou não sido a mais correta.

À medida que o tempo foi passando, mesmo a educadora cooperante percebeu que de facto o “Pedro” estava muito ligado a mim, e eu a ele. Este fator levou a que durante os momentos de reflexão cooperada, formal e informal, eu e a educadora refletíssemos sobre esta questão. Neste sentido, durante uma dessas reflexões, a educadora referiu que não é bom ser muito permissivo logo de início para que não haja abusos de confiança. Que deveremos primeiramente ser líderes e assertivas de modo a criar um ambiente seguro e equilibrado onde as crianças aceitam e cumprem as regras para um bom funcionamento em grupo.

Considero esta prescrição da educadora, um pouco fria do ponto de vista afetivo. Será mesmo necessário tomar esta atitude de líder logo no início de uma relação? Sendo que uma das minhas convicções como ser humano e futura educadora, é que o afeto está na

base do estabelecimento de qualquer relação, incluindo a relação pedagógica, por que razão deveria eu adotar esta posição fria e distante perante o grupo, ou com uma criança em particular? Parto do princípio segundo o qual, no início do estabelecimento da relação pedagógica é mesmo necessário que exista afeto e proximidade, pois é nesta fase que as crianças necessitam de se sentir seguras, criando um laço de afeto e confiança com o adulto que as acompanhará. Neste sentido, apesar de aceitar a opinião da educadora, discordo um pouco, não querendo com isto dizer, que não seja necessária a assertividade, mas tudo a seu tempo e conforme as situações.

Esta questão surgiu a propósito do aspeto que eu referi anteriormente, relativamente ao facto do “Pedro” arranjar sempre forma de ficar sentado ao meu lado nos momentos de grande grupo, e por eu, nessa e noutras situações ter sempre permitido que a criança se sentasse ao meu lado, assim como por eu ter sempre correspondido aos gestos de carinho que demonstrava durante estes momentos (abraçava-me, deitava a cabeça no meu colo).

A propósito desta aproximação, a educadora durante as reflexões, também sugeriu que é importante não estar muito só com uma criança, ou seja, que devemos estar para o grupo. Que as crianças sentem e têm que perceber que nós temos que dar atenção a todas, e que por essa razão deveríamos estar sempre atentas e *abranger* todas as crianças.

Estas reflexões cooperadas, bem como as minhas reflexões individuais, permitiram que eu construísse um pensamento, uma lógica, sobre qual a postura mais acertada a ter perante este tipo de situações.

Considero importante referir, que muitas vezes não concordava com a perspetiva da educadora, pois tal como referi anteriormente, considero o afeto necessário durante a relação pedagógica que estabeleço com cada criança, e principalmente quando uma das crianças manifesta essa mesma necessidade. Por essa razão continuei a ser permissiva com esta criança, bem como com outras que demonstravam a mesma necessidade. Ilustrando o meu pensamento, considero que quando uma criança sente e tem necessidade de se aproximar do adulto, para receber ou demonstrar algum tipo de afeto, por alguma razão será. E se existe uma razão, acredito e defendo que o adulto tem que dar resposta. O que por vezes a educadora dava a entender é que não devemos

mergulhar nessa necessidade e estar para o grupo todo. Concordo com essa perspectiva, mas nos momentos específicos, eu própria sentia a necessidade de retribuir, e era o que fazia. No entanto, existiram momentos, que soube distanciar-me, momentos em que da parte da criança me parecia já não ser tanto uma demonstração de uma necessidade, mas sim um hábito. E aí sim, coube-me a mim saber qual seria então a atitude mais justa a ter para com o “Pedro”, ou seja, saber qual seria a *distância justa*.

Após a descrição destes episódios, e mesmo referindo que a minha ação pedagógica nestas situações particulares teve por base algum do meu bom-senso, alguns princípios particulares, e também a opinião das educadoras cooperantes, considero que vai bastante ao encontro, da fundamentação teórica apresentada no capítulo dois deste trabalho. Tanto a minha presença, como a minha postura, os limites que por vezes tive que determinar, estão de alguma forma ligados com as conceções apresentadas por Cifali. Tal como a autora refere, relativamente á presença, “ (...) O outro não se engana: sente a nossa presença ou a nossa ausência”. (s/d). Tanto num episódio como no outro, senti a necessidade de estar presente naqueles momentos específicos, pois para mim eram momentos em que essa presença era mais do que necessária, eram momentos de fragilidade para ambas as crianças, e por esse motivo estive presente para que se sentissem seguras, para que sentissem que podiam confiar em mim. O facto de estar presente fez por certo toda a diferença nos sentimentos que cada criança teve naqueles momentos.

Sou levada a crer, que a minha postura, também teve um forte impacto nestas situações, pois estando esta ligada à ética, depende assim do carácter de cada um, ou seja, daquilo que cada um define como bom, mau, obrigatório, permitido, perante uma acção ou decisão.

A ética que esteve subjacente à minha postura, também me levou a questionar se estaria a ter a atitude certa, e tal como refere Cifali (s/d), “Quando agimos, ninguém não pode agir no nosso lugar. Solidão e implicação, solidão e ética da responsabilidade. A nossa subjectividade é fundamental, tem sentido apenas na relação que mantemos com a terra, com os outros homens”.

No que respeita aos limites, considero que apesar de cada situação ser diferente, de alguma forma tive a necessidade de estabelecer esses limites, para não prejudicar as crianças. Como refere Cifali (s/d), “é necessário conhecermos os nossos limites e



esclarecê-los, porque o outro pede-nos muitas vezes, uma presença, uma ajuda constante, e sabemos que algumas vezes não o podemos dar, não porque o menosprezamos, mas porque as nossas condições de trabalho não o permitem. Quando lhe explicamos, pode compreender”.

No caso do episódio 1 apresentado, tive a necessidade de por momentos ter que me afastar da criança, e por esse motivo tentei explicar-lhe que não a iria abandonar, que mesmo me ausentando, voltava. O mesmo aconteceu com a criança do episódio 2, mas de uma forma diferente.

Quero com isto dizer que, mesmo antes de ter realizado a pesquisa e o estudo das referências bibliográficas que fundamentam agora o tema deste projecto, assim como a questão problema, no momento em que refleti sobre estes episódios, já tinha em mente algumas das conceções que apresento neste estudo.

Colocando em paralelo a minha intervenção nestes episódios, e a sua consequente interpretação, com o quadro teórico deste trabalho, penso que, como referi anteriormente, muito do que fiz, interpretei e também refleti, corresponde aos princípios e conceitos apresentados sobre a gestão da *distância justa* na relação pedagógica.

A capacidade de me questionar e refletir, que tentei ter sempre presente em cada situação, faz parte desses mesmos princípios. Tal como referi anteriormente, a capacidade de manter uma boa distância está intimamente ligada com a capacidade que o educador deve ter de se questionar e refletir sobre os seus atos. Refletir para sair da ignorância ou dos preconceitos; sair de si para pensar a relação com o outro: tal seria a responsabilidade do docente para que os seus gestos não sejam nocivos, ou sejam o menos nocivos possível, para que não entrem a aprendizagem de uma criança (cf. Cifali: s/d).

Durante estes episódios, ao tentar estabelecer sempre a distância justa, de uma forma consciente, mas ainda sem ter muito conhecimento sobre este tema, tentei sempre nem ser *abandónica* nem intrusiva, pois tinha a noção que tanto uma como outra seriam prejudiciais para mim e para as crianças. Tal como referi no subcapítulo 2.2., na relação interpessoal específica, que é a relação pedagógica, é necessário estabelecer a *distância justa* ou boa distância., ou seja, o educador deve dirigir os seus atos para que nem esteja demasiado próximo, correndo o risco de ser intrusivo, nem esteja demasiado distante, correndo o risco de ser *abandónico*.

De uma forma consciente ou inconsciente, em cada um dos episódios, tive a necessidade de refletir sobre os mesmos. Necessidade não só de refletir sobre as próprias atitudes das crianças implicadas, como também sobre as minhas atitudes perante os acontecimentos.

Na verdade, não foi tarefa fácil: fui invadida por vezes com o sentimento de impotência perante o outro, e como refere Cifali (1992), “no limiar do discurso que aceita enunciar os seus medos: o gosto amargo da sua impotência. Gostariam tanto de não sentir essa impotência que aparece de surpresa, que as fazem vacilar (...)”.

Senti medo também de errar, pus em questão muitas vezes se a minha atitude seria a mais correta. Segundo Cifali (1992), “O seu sentimento de poderem enganar-se é invasivo: podem cometer erros tanto mais graves quanto atingem um outro ser humano. Uma dúvida emerge quanto ao ato cometido, quanto às palavras ditas: “o que é que eu fiz?”, “deveria ter feito de outra maneira”? Cada gesto, ou quase, poderia ser interrogado: incerteza sobre o correto e o incorreto, à qual se soma essa sensação de vago, de difuso”.

No entanto, estes sentimentos são praticamente impossíveis de serem banidos na profissão de educar, e muitas vezes apesar de indesejáveis, são eles que nos permitem crescer enquanto profissionais e seres humanos.

Apesar deste turbilhão de sentimentos, tal como referi no capítulo 2 deste trabalho, “A noção da *distância justa*, vai sendo construída pelo profissional (indivíduo), através das interrogações sobre os seus sentimentos e emoções vivenciados durante a prática, e sobre os contextos onde a prática é desenvolvida. É um processo contínuo, que varia em função do que o indivíduo vive e sente”.

Pelos motivos assim expressos na afirmação anterior, concluo que apesar de na minha opinião ter tido a atitude mais correta perante os dois episódios apresentados, considero que a mesma foi tomada em função do que senti e vivi naqueles momentos, e em prol das necessidades específicas das crianças. Neste sentido, não posso tomar como regra esta minha postura durante toda a minha prática, uma vez que durante toda a minha carreira irei deparar-me com crianças diferentes e contextos diferentes. Tenho a perfeita noção, que nunca irei estar à distância justa de cada criança. Que de alguma forma apesar de todo o meu esforço, nunca será a distância ideal.

Relativamente ao conceito de distância justa, Cifali (1992), ainda afirma que, “Sabem que nunca estão na *distância justa*. Demasiado próximas ou demasiado distantes, aprisionadas por um pedido, capturadas nas redes de um imaginário. Afirmam por vezes

que devem orientar-se pelos seus sentimentos que consideram um bom instrumento para estabelecer a relação com o outro, mas depois têm medo da falta de rigor da sua prática (...)”.

#### *4.1. Análise e interpretação das respostas das educadoras ao inquérito*

A) Respostas das inquiridas à questão: *Habitualmente de que forma (s) estabelece a relação pedagógica com as crianças?*

Relativamente a esta questão, a *educadora cooperante de Creche*, começa por referir que a relação pedagógica é estabelecida permanentemente: “desde que os bebés entram na sala e vão para o meu colo ou de outro elemento da equipa “tudo” tem de ser pedagógico”, acrescentando ainda: “quando entro no Colégio, quando passo pelos corredores até chegar ao Berçário e quando saio dele...tudo tem de estar envolvido em pedagogia”

Segundo a educadora cooperante, qualquer gesto é valorizado como parte integrante e crucial da relação pedagógica: “a forma como se pega ao colo, como se fala, como se muda a fralda ...enfim, como se interage com cada um e com todos os bebés e outros adultos, é quanto a mim a relação pedagógica”.

Prosseguindo, a educadora refere-se à idade das crianças, que deve determinar um apoio particularmente intenso nos primeiros anos de vida das crianças, ou seja, “quanto mais pequeninas são as crianças mais presente tem de estar uma Relação Pedagógica de qualidade, adequada, sensível, atenta, observadora, estimulante...”.

Segundo a educadora, o cuidado para com as crianças deve de ser assegurado pelo estabelecimento de “rotinas securizantes” [que], “ocupam a maior parte do tempo (acolhimento, repouso, refeições, regresso à família) ”.

A educadora citando Gabriela Portugal, refere ainda que, “Os tempos por excelência de aprendizagem das crianças mais pequenas ocorrem durante interações entre um adulto e a criança (tempos de cuidados à criança) ”.

Apesar de a educadora ter citado esta autora, na minha perspetiva, esta afirmação não foi bem redigida. Ao invés da afirmação acima referida, concordo que deveria ser: “os tempos de excelência para a aprendizagem das crianças mais pequenas ocorrem durante interacções [...]”.

A educadora recorre de novo às seguintes afirmações de Gabriela Portugal, relativamente ao *educuidar/educare*: “A creche, numa fusão constante de cuidados e educação, pode promover experiências na vida da criança, desenvolvendo e facilitando a sua aprendizagem através das interacções com o mundo físico e social.

Os bebés e as crianças muito pequenas precisam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; uma relação com alguém em quem confiem; um ambiente seguro, saudável (...)”.

Considero oportuno referir o significado da palavra *educuidar/educare*, a que a educadora, bem como a autora se referem. O termo *educare* é, segundo Caldwell (1995) “É uma palavra comprimida e construída a partir das palavras *Care* e *Education*, Está também muito próximo do latim, de onde vem a palavra *educate* (educar)”. Este termo engloba assim, não só a conceção mais antiga, de que as instituições apenas se limitavam a prestar um serviço às famílias, mas sim através deste termo, a conceção de que os serviços prestados envolvem também um conjunto de cuidados às necessidades físicas e psicológicas das crianças, bem como um espaço de educação.

Continuando, a educadora refere-se implicitamente à necessidade de estabelecer uma *distância justa* salientando: “tento estabelecer uma relação pedagógica equilibrada: nem muito próxima, nem muito afastada, tentando adequar a minha relação àquela criança que conheço que é única e que tem de manter comigo uma relação única...”.

Concluindo, a educadora sublinha a dificuldade desta tarefa e a necessidade de enviaar esforços contínuos e reiterados para a levar a cabo: “Não é fácil claro, mas tento diariamente...”.

Por seu lado, relativamente à mesma questão a *educadora cooperante de Jardim-de-infância*, enuncia dois aspectos: a) a relação pedagógica que estabelece com o grupo assenta “ (...) numa base afetiva favorável ao desenvolvimento emocional e social das crianças”; b) através do conhecimento do grupo e do respeito por cada criança cria “

(...) também um ambiente de bem-estar que se torna facilitador das aquisições das crianças”.

Se colocarmos em paralelo, as duas respostas, constatamos que, enquanto as respostas da educadora de creche são profundas e detalhadas, fazendo incidir a sua reflexão em aspetos muito importantes para o meu estudo, nomeadamente a distância-justa, a educadora de jardim-de-infância, limita-se a enunciar o que considera como princípios orientadores do estabelecimento da relação pedagógica, não fazendo qualquer ligação ao conceito de *distância justa*.

B) Respostas das inquiridas à questão: *Que trabalho é desenvolvido na equipa para garantir a relação pedagógica com as crianças?*

Relativamente ao trabalho desenvolvido na equipa a *educadora cooperante de Creche* refere que este é realizado diariamente e na maioria das vezes de modo informal, “ (...) as reflexões sobre as práticas educativas, pedagógicas são diárias, informais e normalmente ocorrem quando estamos junto dos bebés (...)”.

Acrescenta ainda alguns detalhes relativamente à periodicidade das reuniões da equipa pedagógica: “semanalmente registamos as ocorrências mais significativas e tentamos analisar, registar, refletir em conjunto sobre as nossas observações”.

Continuando, a inquirida refere-se genericamente ao conteúdo em que incide as reflexões em equipa: “Analisamos com frequência algumas atitudes que podem estar a facilitar ou a prejudicar a relação as interações entre crianças, entre crianças e adultos e entre os adultos entre si”.

A educadora faz também referência também ao estudo e formação contínua realizados pela equipa: “a minha equipa é incentivada regularmente a ler textos, a participar em formações internas e externas e a participar ativamente em toda a vida da sala, do colégio e nas reuniões pedagógicas...”.

A *educadora cooperante de Jardim-de-infância*, responde a esta mesma questão enfatizando a convergência de opiniões e orientações educativas dos membros da equipa: “a equipa procura ser coerente na prática pedagógica uma vez que conhece e partilha os mesmos princípios e valores educativos”.

A educadora acrescenta ainda que as ocorrências mais gravosas são quotidianamente analisadas, a fim de estabelecer procedimentos de intervenção, “ As situações que levantam maior preocupação são avaliadas diariamente e, em conjunto, procuram-se formas de responder às necessidades de cada criança”.

Analisando as duas respostas das educadoras cooperantes, a educadora de creche faz referência aos momentos específicos em que ocorrem as observações e reflexões de equipa, salientando que as mesmas não visam apenas melhorar a relação pedagógica entre adulto-criança, como também entre criança-criança e adulto-adulto.

Termina o seu depoimento referindo-se ao trabalho que a equipa realiza fora da sala, com o objetivo de melhorar as práticas educativas.

A *educadora de jardim-de-infância*, também se refere aos momentos de reflexão, mas apenas relativamente às situações mais gravosas. Questiono-me desta forma, se também não será necessário refletir em equipa, mesmo quando as situações são positivas.

Analisando as duas respostas, é notório que a educadora de creche é bastante mais detalhada, enquanto a educadora de jardim-de-infância, continua a responder de uma forma mais superficial.

C) Respostas das inquiridas à questão: *Que dificuldades sente ao estabelecer a relação pedagógica?*

Na resposta a esta questão, a *educadora cooperante de creche*, refere que não sente muitas dificuldades em estabelecer a relação pedagógica, enfatizando a idade das crianças e a organização das situações pedagógicas como motivo para tal: “Não sinto muitas dificuldades...talvez porque a relação pedagógica em Creche me parece mais tranquila [do que em jardim-de-infância], tendo em conta as idades das crianças e organização das diferentes situações pedagógicas”.

No entanto, acrescenta que por vezes o profissional pode sentir-se pressionado por não conseguir dar resposta a todas as crianças em simultâneo, e essa ansiedade poder prejudicar de alguma forma, uma criança em particular ou o grupo: “é evidente que em

muitas situações os profissionais de educação podem ficar mais pressionados por não conseguirem cuidar de vários bebês em simultâneo, e aumentar os seus níveis de ansiedade e por conseguinte essa ansiedade prejudicar a atenção, a relação entre todos ou alguns elementos do grupo”.

Esta educadora prossegue, fazendo referência à postura do educador, refere-se de forma implícita ao conceito de *distância justa*: “Por vezes acontece dizer-se *não faças deixa-o fazer sozinho*. É bem certo que temos de dar autonomia e deixar que a criança experimente e descubra. Mas para algumas crianças se não existe um pequeno apoio, um incentivo, um *vá tu consegues*, isso pode ser prejudicial para a criança”.

Através desta afirmação, a educadora cooperante refere-se assim à capacidade que o educador deverá ter, de observar cada criança em particular, de forma a conhecer as suas necessidades específicas, e dessa forma não ser nem “*abandónico*”, nem intrusivo. Esta ideia é reforçada, através da seguinte afirmação da educadora que expressa bem a quer a dificuldade de se atender a inúmeras situações que ocorrem em paralelo, quer a necessidade de conferir espaço de autonomia às crianças: “assim os profissionais de educação têm de observar e atender, com muita atenção a várias ocorrências em simultâneo, estimulando, observando, mas também dando tempo e espaço para que as crianças possam descobrir, errar, alterar, pensar ...sozinhas ou a pares sem a intervenção dos adultos”.

Na sua resposta a esta questão, a *educadora cooperante de Jardim-de-infância* limita-se a referir que não sente dificuldade em estabelecer a relação pedagógica com cada criança: “na maioria das situações não sinto dificuldades em estabelecer uma relação pedagógica com cada criança individualmente”.

Interpretando as duas respostas a esta questão, considero que a educadora cooperante de creche, foi mais uma vez bastante perspicaz, referindo-se implicitamente ao conceito fulcral deste projeto, e fazendo referência a aspetos bastante importantes para o meu estudo.

A educadora cooperante de jardim-de-infância, apenas referiu que não sente dificuldades em estabelecer a relação pedagógica, que me parece ser uma resposta claramente desajustada e imprópria de uma profissional da relação pedagógica,

aparentando que esta educadora ou não se apercebe das reais dificuldades com que se depara, ou decidiu não as partilhar comigo.

D) Respostas das inquiridas à questão: *Na relação com as crianças, de que forma age perante situações demasiadamente distantes ou próximas em termos afetivos?*

Na resposta a esta questão, a *educadora cooperante de creche* faz alusão à sua própria experiência, mobilizando a definição do conceito de *distância justa*: “ao longo dos meus 30 anos de prática como educadora de infância, já vivenciei e já presenciei situações em que de alguma forma efetivamente a(s) relação(ões) com a/as crianças ou foram demasiado distantes ou demasiado próximas”.

Parece ser muito fácil manter a “justa distância”, mas efetivamente não é nada fácil”. Ainda baseada na sua longa experiência como profissional de educação, acrescenta alguns comentários sobre a dificuldade em estabelecer e manter a *distância justa*: “ao longo das tantas e tão diversas situações vividas e observadas, tenho consciência que em certas ocasiões a distância não foi mantida e foi ultrapassada “fronteira” do afeto”; a educadora ilustra esta ideia com o seguinte exemplo situações em que o sentimento de proteção e segurança que o educador tem para com os bebés e a forma como estes sentimentos são expressos, podem prejudicar o desenvolvimento das crianças: “(...) por vezes a necessidade de proteção e segurança, faz com que o adulto faça algumas coisas pelos bebés e não é dado o espaço de descoberta e conquista”.

A educadora prossegue, referindo-se à outra face da problemática da *distância justa*, indicando que, “a distância em demasia também pode causar danos...Quantas vezes as crianças são “ignoradas”, ou “não apoiadas” nos momentos que seria efetivamente necessário. Quantas vezes não se dá atenção, não se apoia...porque se considera que “ele(a) tem de fazer sozinho”, tem de aprender por ele próprio...”.

Para terminar as suas respostas a esta questão, a educadora faz de novo referência ao conceito de *distância justa*, afirmando o que na sua opinião será necessário para que as educadoras vigiem os seus atos para que as crianças tenham um desenvolvimento equilibrado, não sendo confrontadas com situações nem *abandónicas* nem *intrusivas*: “(...) quando os profissionais de educação não cuidam, não refletem, não se corrigem...”.



podem certamente causar danos (por excesso ou ausência) no desenvolvimento de uma criança que se pretende que seja equilibrado”.

Na resposta a esta questão, a *educadora cooperante de Jardim-de-infância* começa por fazer referência ao seu sentimento de respeito para com a forma que cada criança tem de expressar o seu afeto: “ (...) procuro respeitar a criança e a sua forma de expressar o afeto”, tanto em casos em que a relação é mais próxima, como em casos em que a relação é mais distante.

Prossegue, acrescentando que quando a relação é mais distante, “ (...) mostro disponibilidade para intensificar a relação afetiva”, e que quando a relação é de maior proximidade, “ (...) procuro equilibrar a atenção dispensada de modo a que as restantes crianças não se sintam preteridas”.

De certa forma, na sua resposta a educadora também se dirigiu ao conceito de distância-justa, mas apenas dizendo que medidas adota na sua prática e parecendo não se aperceber das dificuldades inerentes ao estabelecimento e manutenção da *distância justa*.

Colocando as duas respostas em paralelo, constata-se que a *educadora cooperante de creche* foi bastante pormenorizada, esmiuçando as dificuldades, e ilustrando com exemplos a sua conceção sobre a relação pedagógica, bem como, mais especificamente sobre o conceito de *distância justa*. Por outro lado a *educadora cooperante de jardim-de-infância*, foi bastante direta na sua resposta, respondendo apenas o essencial, mas não se pronunciando sobre a complexidade da relação pedagógica e as dificuldades que lhe são inerentes.

Numa visão global sobre as respostas das educadoras entrevistadas, concluo que ambas as respostas contribuíram bastante para a construção do meu saber sobre o tema deste projecto de investigação.

No entanto, é de salientar que a *educadora cooperante de creche* foi muitíssimo mais ao encontro do que era pretendido por mim, através das perguntas colocadas. As suas respostas permitiram assim, a construção de uma base muito mais sólida sobre as conceções em ter em conta durante a regulação da relação pedagógica, tendo em vista o

estabelecimento da *distância justa*. Tendo em conta a questão problema desta investigação, “ Como garantir o estabelecimento da *distância justa*, de forma a melhorar a relação pedagógica”, considero que o estabelecimento da *distância justa* depende assim de várias características pessoais do profissional, “ (...) como a sensatez, o bom senso, a intuição do momento, a capacidade de discernimento do que é adequado e do que é inadequado” (Pinheiro, no prelo).

Além destas capacidades necessárias, é imprescindível que o educador também tenha a capacidade de refletir, pois o que para uns pode ser o mais sensato, para outros pode já não ser. Em suma, esta gestão é de uma extrema complexidade, e obriga a uma grande capacidade de reflexão retrospectiva e prospetiva por parte do educador.

## 5. Considerações Globais

Neste capítulo destinado às considerações globais, começo por referir que o processo de escolha do tema para este estudo, não se resumiu apenas a um mero problema detetado no primeiro contexto. Escolhi este tema, porque, de alguma forma, está ligado aos meus valores e necessidades pessoais, está intimamente relacionado com a dimensão que acredito ser de extrema importância na construção identitária de qualquer indivíduo: o afeto.

Ligando esta minha conceção pessoal, à dificuldade que senti em mediar este sentimento durante o estabelecimento da relação pedagógica, surgiu então a problemática desta investigação. Senti necessidade de, para além do que pensava e concebia como sendo o mais acertado, saber de uma forma aprofundada aquilo que os profissionais concebiam relativamente às suas práticas.

Neste sentido, durante este estudo, tentei de várias formas recolher o máximo de informação possível sobre o tema de modo a encontrar soluções optimizadoras para a questão problema. Comecei por construir um quadro teórico, que clarificasse o conceito complexo de relação pedagógica, e de todos os processos que a envolvem, bem como sobre o conceito de *distância justa*. Considero pertinente referir que me deparei com algumas dificuldades em encontrar bibliografia sobre o tema, uma vez que, aparentemente, esta temática não é muito estudada.

Para além desta base teórica, outro instrumento não menos importante, foram as respostas das educadoras cooperantes às questões do inquérito.

Interpretando as respostas das entrevistadas, não só pude aprofundar algumas das conceções por mim já desenvolvidas, como também tive a oportunidade de refletir sobre aspetos referidos nas respostas a que até agora ainda não tinha prestado a devida atenção. Se até ao início deste estudo a minha ideia de *distância justa* estava intimamente ligada ao afeto, agora depois de todos os processos de investigação, concluo que a *distância justa* não só está ligada ao afeto, como ligada a muitos dos gestos realizados pelos profissionais de educação durante a relação pedagógica. Em quase tudo, a *distância justa* está presente, dentro e fora da sala, com as crianças, com a restante equipa e até mesmo com as famílias.

O estabelecimento da *distância justa* não é uma tarefa nada fácil, seja em que situação for, e tive a prova deste mesmo sentimento de insuficiência durante os dois estágios. Por essa razão, por sentirmos essa mesma dificuldade, em qualquer situação em que tenhamos que estabelecer essa *distância justa*, é necessário que o profissional esteja ciente dos riscos, e das características pessoais que terá que ter para que a sua intervenção seja o mais justo possível. Seguindo Cifali (199:133), *in* Pinheiro, podemos compreender as vicissitudes desta tarefa: “Daí a imensa dificuldade em estabelecer a cada momento essa relação justa: na verdade, nas profissões da relação humana nunca se está na *distância justa*, uma vez que se trata de *um trabalho constante [...] que permite que tanto o profissional como o outro paguem um preço demasiado pesado* (idem). Não surpreendentemente este trabalho exige determinadas qualidades pessoais, nomeadamente a capacidade de saber distanciar-se ou aproximar-se em função do que é mais sensato. São assim necessárias qualidades tais como a sensatez, o bom senso, a intuição do momento, a capacidade de discernimento do que é adequado e do que é inadequado” (Pinheiro, no prelo).

Considero assim que tive bastante dificuldade em estabelecer a *distância justa*, durante os episódios por mim vivenciados durante os dois estágios. Mesmo depois de ter realizado este estudo, e de ter muitas respostas para as minhas questões iniciais, bem como tendo obtido uma resposta para a questão problema, considero que apesar de me sentir melhor preparada para lidar com situações futuras relativamente sobre este tema, considero mesmo assim que nunca vou estar totalmente preparada, pois tal como referido anteriormente neste trabalho, a construção da noção de *distância justa* é um processo contínuo, que varia em função do que os indivíduos vivem e sentem, e em função das situações que ocorrem. Esta construção é acompanhada por características pessoais do educador, e da sua capacidade de reflexão.

Após ter enunciado um balanço global sobre o tema em estudo, considero pertinente referir algumas dificuldades inerentes à realização deste projeto de investigação. Neste sentido, uma das dificuldades que senti durante a realização desta investigação foi por vezes na recolha de informação. Durante os dois estágios, devido a todo o trabalho realizado quer em creche, quer em jardim-de-infância, foi por vezes muito complexo

conseguir registar os acontecimentos por mim considerados importantes para a realização da investigação. No entanto, grande parte desses registos eram feitos posteriormente, já fora do contexto, o que para mim implicava alguma perda de elementos de reflexão.

Outra dificuldade que senti na realização deste projeto foi a pouca informação disponível sobre o tema. Mesmo assim considero ter conseguido mobilizar as ideias fulcrais.

Outro aspeto a salientar, que considero não ter sido uma dificuldade, mas um fator influente, foi o curto tempo de estágio. Considero que se o estudo fosse realizado durante mais tempo, as conclusões/ ideias construídas seriam um pouco mais fundamentadas do ponto de vista da minha intervenção na prática.

Em suma e apesar destas dificuldades e constrangimentos, este projecto de investigação foi uma mais-valia para a construção da minha identidade enquanto educadora de infância, e até mesmo para a construção da minha própria identidade pessoal, uma vez que teve influência e modificou algumas das minhas características pessoais.

## Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2006). *Investigação Naturalista em Educação: guia prático e crítico*. Lisboa: Edições ASA.

Bardin, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R. & Biklen S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Caldwell, B. (1995). Creche – Bebê, Família e Educação. In J. G. Pedro, *Bebê XXI, criança e família na viragem do século*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Cifali, M. (1992). *La dignité d'un métier*, Reuve Pratique de formation.Paris

Cifali, M. (s/d). *Une altérité en acte. Grandeurs et limites de l'accompagnement*.

Disponível em : [http://www.mireillecifali.ch/Articles\\_\(1997-2002\)\\_files/alterite.pdf](http://www.mireillecifali.ch/Articles_(1997-2002)_files/alterite.pdf)

Consultado a 4/11/2013

Cifali, M. (2001). Démarche Clinique, Formation et Écriture. In *Réfléchir sur la pratique, un levier pour la formation professionnelle des enseignants*. Bruxelas : De Broeck.

Disponível em <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/cifali/articles/clinique.html>

Consultado a 4/11/2013

Cifali, M. (2004). Bagagem de uma educadora clínica no país do ensino e da educação. *Psicologia em Revista, Belo Horizonte*. V. 10. Nº 15. Págs. 57-70.

Santos, M. (2011). *Os pais têm sempre razão: um guia sobre educação*. Lisboa: A esfera dos livros.

Coutinho, C. [et al.] (2009). *Psicologia Educação e Cultura: Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Minho: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Ferreira, M. & Carmo, H. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Freinet, C. (1973). *Pedagogia do bom senso*. Lisboa: Moraes Editores.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Monteiro, A. (1998). Investigação-Acção: uma postura inovadora perante o conhecimento e a intervenção sociais. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 46, p.15. Lisboa: Associação dos Profissionais de Educação de Infância.

Pinheiro, A. (2013). *Breves considerações acerca das características e das vicissitudes da profissão de educar*- Texto de apoio das produções académicas: Fundamentos da Ação Pedagógica, Dossiers de Estágio em Creche e em Jardim-de-infância e Relatório Final. Escola Superior de Educação.

Pinheiro, A. (no prelo). Educar: uma profissão impossível. *Medi@ções*. Escola Superior de Educação de Setúbal.

Portugal, G. *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Tavares, S. (2010). Relações pedagógicas em creche. *Cadernos de Educação de Infância*, nº91.

Walsh, D., Tobin, J. & Graue, M. (2010). A Voz interpretativa: Investigação qualitativa em Educação de Infância. In B. Spodek. *Manual de Investigação em Educação de Infância*, p. 1037-1066. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Documentos institucionais

Projeto Educativo do Colégio do Vale

Projeto Educativo do Agrupamento Vertical das Escolas de Palmela

Projeto Pedagógico das salas Berçário e Rosa

Projeto Curricular de Grupo da sala de jardim-de-infância.

- Produções Académicas

Pires, A. (2013). *Dossier Pedagógico de Estágio em Creche*. Setúbal : Escola Superior de Educação.

Pires, A. (2013). *Dossier Pedagógico de Estágio em Jardim-de-Infância*. Setúbal : Escola Superior de Educação



## Anexos

### *I- Respostas das educadoras cooperantes ao inquérito*

#### **A) Respostas da Educadora Cooperante de Creche**

##### *1 - Habitualmente de que forma (s) estabelece a relação pedagógica com as crianças?*

Em relação ao trabalho de sala realizado directamente com as crianças dos berçários onde tenho estado muito presente nos últimos anos a relação pedagógica é estabelecida permanentemente em todas as ocasiões tendo em conta que a minha relação enquanto educadora tem de ser sempre pedagógica, não consigo conceber de outra forma.

Ou seja, desde que os bebés entram na sala e vão para o meu colo ou de outro elemento da equipa “tudo” tem de ser pedagógico.

A própria relação com as famílias também tem de ser uma relação pedagógica...porque acredito na continuidade das ações. (relação de parceria)

A forma como se pega ao colo, como se fala, como se muda a fralda ...enfim, como se interage com cada um e com todos os bebés e outros adultos, é quanto a mim a relação pedagógica.

Quando entro no Colégio, quando passo pelos corredores até chegar ao Berçário e quando saio dele...tudo tem de estar envolvido em pedagogia.

Quanto mais pequeninas são as crianças mais presente tem de estar uma Relação Pedagógica de qualidade, adequada, sensível, atenta, observadora, estimulante...

Na Creche as rotinas securizantes ocupam a maior parte do tempo (acolhimento, repouso, refeições, regresso à família) ... tudo intercalado com momentos de brincar, explorar, de uma forma ativa.

Como afirma Gabriela Portugal: Os tempos por excelência de aprendizagem das crianças mais pequenas ocorrem durante interacções entre um adulto e a criança (tempos de cuidados à criança).

A creche, numa fusão constante de cuidados e educação, pode promover experiências na vida da criança, desenvolvendo e facilitando a sua aprendizagem através das interacções com o mundo físico e social.

Os bebés e as crianças muito pequenas precisam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; uma relação com alguém em quem confiem; um ambiente seguro,

saudável e adequado ao desenvolvimento; oportunidades para interagirem com outras crianças; liberdade para explorarem utilizando todos os seus sentidos.

Tento estabelecer uma relação pedagógica equilibrada: nem muito próxima, nem muito afastada, tentando adequar a minha relação àquela criança que conheço que é única e que tem de manter comigo uma relação única... Não é fácil claro, mas tento diariamente...

## *2 – Que trabalho é desenvolvido na equipa para garantir a relação pedagógica com as crianças?*

Na sala berçário as reflexões sobre as práticas educativas, pedagógicas são diárias, informais e normalmente ocorrem quando estamos junto dos bebés e vamos observando algumas ocorrências significativas em termos de desenvolvimento mas também em situações simples de descoberta, ou pelo contrário de desinteresse.

Semanalmente registamos as ocorrências mais significativas e tentamos analisar, registar, reflectir em conjunto sobre as nossas observações.

Analizamos com frequência algumas atitudes que podem estar a facilitar ou a prejudicar a relação as interações entre crianças, entre crianças e adultos e entre os adultos entre si. Ou seja, é fundamental perceber e refletir em conjunto, em equipa, com transparência e verdade sobre as diferentes situações, ocorrências positivas e outras que possam estar a prejudicar as relações entre todos.

Com a minha equipa mais alargada muitas vezes o ponto de partida para uma reflexão mais profunda sobre uma dada situação menos positiva é mesmo pegar nessa situação e analisá-la em equipa.

E muitas vezes são mesmo analisadas situações relacionadas com as relações quer com crianças quer com adultos (famílias, colegas...).

A minha equipa é incentivada regularmente a ler textos, a participar em formações internas e externas e a participar ativamente em toda a vida da sala, do colégio e nas reuniões pedagógicas...

### *3 – Que dificuldades sente ao estabelecer a relação pedagógica?*

Não sinto muitas dificuldades...talvez porque a relação pedagógica em Creche me parece mais tranquila, tendo em conta as idades das crianças e organização das diferentes situações pedagógicas.

É evidente que em muitas situações os profissionais de educação podem ficar mais pressionados por não conseguirem cuidar de vários bebés em simultâneo, e aumentar os seus níveis de ansiedade e por conseguinte essa ansiedade prejudicar a atenção, a relação entre todos ou alguns elementos do grupo.

Por vezes acontece dizer-se “não faça-o sozinho”. É bem certo que temos de dar autonomia e deixar que a criança experimente e descubra. Mas para algumas crianças se não existe um pequeno apoio, um incentivo, um “vá tu consegues” isso pode ser prejudicial para a criança.

Nas crianças mais crescidas ou seja do jardim-de-infância, a relação pedagógica é igualmente muito exigente...pelas idades, pelos interesses, pelos conflitos, e muitas vezes pelas pressões exteriores.

Assim os profissionais de educação têm de observar e atender, com muita atenção a várias ocorrências em simultâneo, estimulando, observando, mas também dando tempo e espaço para que as crianças possam descobrir, errar, alterar, pensar ...sozinhas ou a pares sem a intervenção dos adultos.

### *4 – Na relação com as crianças, de que forma age perante situações demasiadamente distantes ou próximas em termos afetivos?*

As situações que ocorrem diariamente nas Creches e Jardins de Infância, requerem que o profissional de educação, reflita e pense antes de agir.

Ao longo dos meus 30 anos de prática como educadora de infância, já vivenciei e já presenciei situações em que de alguma forma efectivamente a relação(ões) com a/as crianças ou foram demasiado distantes ou demasiado próximas.

Parece ser muito fácil manter a “justa distância”, mas efectivamente não é nada fácil.

Ao longo das tantas e tão diversas situações vividas e observadas, tenho consciência que em certas ocasiões a distância não foi mantida e foi ultrapassada “fronteira” do afeto. Por exemplo no contacto com bebés, por vezes a necessidade de protecção e segurança, faz com que o adulto faça algumas coisas pelos bebés e não é dado o espaço de descoberta e conquista.

Mas a distância em demasia também pode causar danos...

Quantas vezes as crianças são “ignoradas”, ou “não apoiadas” nos momentos que seria efetivamente necessário. Quantas vezes não se dá atenção, não se apoia...porque se considera que “ele(a) tem de fazer sozinho”, tem de aprender por ele próprio...”

As relações entre as pessoas não são lineares, fáceis e perfeitas. O mesmo acontece nas relações pedagógicas. Mas quando os profissionais de educação não cuidam, não refletem, não se corrigem... podem certamente causar danos (por excesso ou ausência) no desenvolvimento de uma criança que se pretende que seja equilibrado.

#### B) Respostas da Educadora Cooperante Jardim-de-Infância

##### *1 - Habitualmente de que forma (s) estabelece a relação pedagógica com as crianças?*

A relação pedagógica que estabeleço com o grupo assenta numa base afetiva favorável ao desenvolvimento emocional e social das crianças. Através do conhecimento do grupo e do respeito pela diversidade e identidade de cada uma das crianças crio também um ambiente de bem-estar que se torna facilitador das aquisições das crianças.

##### *2 – Que trabalho é desenvolvido na equipa para garantir a relação pedagógica com as crianças?*

A equipa procura ser coerente na prática pedagógica uma vez que conhece e partilha os mesmos princípios e valores educativos. As situações que levantam maior preocupação são avaliadas diariamente e, em conjunto, procuram-se formas de responder às necessidades de cada criança.

##### *3 – Que dificuldades sente ao estabelecer a relação pedagógica?*

Na maioria das situações não sinto dificuldades em estabelecer uma relação pedagógica com cada criança individualmente. A prática pedagógica com todo o grupo é que nem sempre é fácil devido ao número elevado de crianças e às necessidades diferenciadas existentes.

*4 – Na relação com as crianças, de que forma age perante situações demasiadamente distantes ou próximas em termos afetivos?*

Em ambas as situações procuro respeitar a criança e a sua forma de expressar o afeto. No primeiro caso mostro disponibilidade para intensificar a relação afetiva, enquanto no segundo caso procuro equilibrar a atenção dispensada de modo a que as restantes crianças não se sintam preteridas.